

***La evaluación de competencias  
en la Educación Superior:  
retos e instrumentos***

***Competences assessment  
in Higher Education:  
challenges and tools***

1

**Maria Marquès i Banqué**

Profesora Colaboradora de Derecho penal.

Facultat de Ciències Jurídiques.

Departament de Dret Públic. Universitat Rovira i Virgili

Tarragona. España. E-mail: maria.marques@urv.cat

**Resumen**

La evaluación de los aprendizajes en el modelo docente del Espacio Europeo de Educación Superior constituye una de las cuestiones que más dudas suscita ahora mismo entre el profesorado universitario. Estas líneas tienen como objetivos establecer el marco jurídico de la formación por competencias en la Educación Superior en España, señalar los dos grandes retos de la evaluación de competencias y proponer e identificar instrumentos para afrontarlos.

**Palabras clave**

Evaluación de competencias, coordinación, formación, instrumentos evaluativos, rúbricas.

### **Abstract**

The assessment of learning outcomes in the European Higher Education Area is one of the issues that more doubts raised among the faculty. This article aims to establish the spanish legal framework for skills training and learning in Higher Education, describe the two major challenges in the assessment of competences and propose and identify tools to address them.

### **Key words**

Competences assessment, coordination, training, assessment tools, rubrics.

## *La evaluación de competencias en la Educación Superior: retos e instrumentos*

### *Competences assessment in Higher Education: challenges and tools*

3

#### **Maria Marquès i Banqué**

Profesora Colaboradora de Derecho penal.

Facultat de Ciències Jurídiques.

Departament de Dret Públic. Universitat Rovira i Virgili

Tarragona. España. E-mail: maria.marques@urv.cat

### **1. Introducción**

La evaluación de los aprendizajes en el modelo docente del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) constituye una de las cuestiones que más dudas suscita ahora mismo entre el profesorado universitario. La aparición de las competencias transversales y específicas en los programas formativos de todas las titulaciones, junto con el paso de un sistema de evaluación final a uno de evaluación continua, implica necesariamente replantear el propio concepto de evaluación, así como las estrategias y herramientas evaluativas. Ello se hace especialmente patente en aquellas facultades tradicionalmente ancladas en las metodologías transmisivas y la evaluación de conocimientos, como es el caso de nuestras Facultades de Derecho, en las que además, se suele partir de una concepción de la función docente como algo que se plantea y resuelve a título individual con la única sujeción al programa oficial de las asignaturas. Así, cuando el profesor de Derecho se plantea la evaluación de las competencias asignadas a su materia, suele hacerlo todavía siguiendo la inercia de la tradición: individualmente e interesándose básicamente por la cuestión más práctica, es decir, por las estrategias evaluativas.

Sin embargo, la cuestión de la evaluación de las competencias transversales y específicas de cada titulación requiere plantearse no únicamente el «cómo» de la evaluación,

sino también y con carácter previo el «quién» y el «cuándo», pues de lo contrario corremos un serio riesgo de acabar proporcionando al estudiante una información parcial e incluso contradictoria acerca de la adquisición de esas competencias. Parcial, en la medida que si la titulación no cuenta con instrumentos de coordinación, acaba por dejarse al azar la garantía de una formación que incluya todas y cada una de esas competencias que constan en el plan de estudios. Contradictoria, porque de plantearse la evaluación de competencias a título individual, puede perfectamente darse el caso que el logro de una misma competencia pueda ser valorada de forma distinta en cada una de las materias en las que se ha planificado trabajarla y evaluarla.

Mientras el riesgo de interferencia es inexistente en la tradicional evaluación de conocimientos compartimentados en asignaturas, parece lógico que cuando hablamos de evaluación de competencias deba buscarse algún mecanismo que a la práctica evite que un profesor pueda, por ejemplo, decidir que un estudiante sabe utilizar principios jurídicos y valores fundamentales como instrumento de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico<sup>1</sup>, al mismo tiempo que otro profesor, a la vista de las actividades realizadas en su materia, decida unilateralmente justamente lo contrario.

El diseño de un programa de aprendizaje y evaluación de competencias coherente en el contexto de la titulación y, no menos importante, asumible por el profesorado, plantea nuevos retos para cuya superación deberán explorarse instrumentos muy distintos a los utilizados hasta ahora en las Facultades de Derecho.

Este artículo tiene por objeto:

- Establecer el marco jurídico de la formación por competencias en la Educación Superior en España como punto de partida común.
- Señalar los grandes retos de la evaluación de competencias en la universidad.
- Proponer e identificar instrumentos para afrontar estos retos.

## **2. Marco jurídico de los programas universitarios de aprendizaje y evaluación de competencias**

La finalidad de este apartado no es hacer una relación de todas las declaraciones políticas y textos normativos relacionados con el EEES, ni mucho menos abordar el discurso en torno al modelo formativo derivado de la convergencia europea, sino únicamente dejar constancia de tres de las normas en las que se materializa en España la idea de la formación por competencias en la Educación Superior. Mientras el panorama normativo no cambie, este marco jurídico constituye un obligado punto de referencia tanto para los «euroescépticos» como para los «euroconvencidos», lo cual nos sitúa en un punto de partida nada despreciable a la vista del amplio abanico de reacciones y actitudes que cabe apreciar en el profesorado universitario, ya sea ante el proceso de Bolonia en sí mismo, ya sea —y ahí me sumo— ante la forma muchas veces reduccionista en la que se están materializando los principios de este proceso en las universidades.

1. Competencia específica incluida en el perfil profesional del Graduado en Derecho por la Universitat Rovira i Virgili.

La primera de las normas es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales<sup>2</sup>. Como es por todos conocido, se establecen en este Real Decreto las directrices para el diseño de títulos de Graduado así como de Máster y de Doctorado Universitario, interesándome particularmente aquí su Anexo I, relativo a la estructura y contenido de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales. Es en dicha memoria dónde acabará por plasmarse un conjunto de decisiones cuya futura practicabilidad dependerá en gran medida de que en centros y departamentos se haya fomentado un previo proceso de reflexión, orientado a la coordinación de la titulación y al consenso de todo el profesorado en torno a los instrumentos que posibiliten la misma.

En este sentido, de acuerdo con el Anexo I del Real Decreto, en el apartado tercero de la memoria relativo a los objetivos de la titulación, deberán hacerse constar «las competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título», añadiéndose seguidamente y ello es importante, que «las competencias propuestas deben ser evaluables». Por otra parte y en coherencia con esta idea, en el apartado quinto de la misma memoria, dedicado a la planificación de las enseñanzas, deberá especificarse entre otras cosas «la descripción de los módulos o materias de enseñanza-aprendizaje que constituyen la estructura del plan de estudios, incluyendo las prácticas externas y el trabajo de fin de Grado o Máster, con los siguientes apartados: a) denominación del módulo o materia; b) competencias que adquiere el estudiante con dicho módulo o materia; c) breve descripción de sus contenidos; d) actividades formativas con su contenido en créditos ECTS, su metodología de enseñanza-aprendizaje y su relación con las competencias que debe adquirir el estudiante; e) sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente».

La segunda de las normas que debería tenerse en cuenta es el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (SET)<sup>3</sup>, que en su artículo 3 define al mismo como «el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, *las capacidades profesionales adquiridas* y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior»<sup>4</sup>. Sin embargo, hay que advertir que a pesar de que el SET es uno de los instrumentos teóricamente orientados a materializar esas ideas de transparencia y comparabilidad que se encuentran en las bases del EEES, tanto la concreción de su contenido en el artículo 4 del mismo Real Decreto como el modelo de SET propuesto en su anexo y sobre el que trabajan las universida-

2. BOE núm. 260 de 30/10/2007. De acuerdo con su disposición derogatoria única, este Real Decreto deroga el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado, sin perjuicio de su aplicación a los estudiantes que hubiesen iniciado sus estudios universitarios oficiales con anterioridad a la fecha de entrada en vigor del nuevo Real Decreto, hasta el 30 de septiembre de 2015, en que quedarán definitivamente extinguidas tales ordenaciones.

3. BOE núm. 218 de 11/09/2003.

4. El subrayado es mío.

des, parecen haber olvidado la cuestión de las competencias —cuyo detalle y adquisición no se exige especificar de forma expresa—, lo cual no deja de ser una contradicción como mínimo sorprendente que, desde luego, puede dar con razón motivos para discutir la efectiva consecución, cuanto menos a nivel europeo, de la supuesta finalidad del establecimiento de un modelo de formación universitaria basado en competencias.

Finalmente, no puede olvidarse que desde hace algunos meses se está trabajando en la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) en cumplimiento del compromiso suscrito en la Conferencia de Ministros de Educación Superior, celebrada el 20 de mayo de 2005 en Bergen. De acuerdo con el Real Decreto por el que se crea el Comité encargado de esta tarea, el MECES tiene un doble objetivo: «informar a la sociedad y en particular a los estudiantes sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel, así como a los empleadores sobre cuáles son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados» y, por otro lado, «facilitar la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación»<sup>5</sup>. Está todavía por ver en qué medida el MECES puede condicionar el marco jurídico de los programas universitarios de aprendizaje y evaluación de competencias.

### 3. Retos de la evaluación de competencias en la Educación Superior

La definición de las competencias transversales y específicas de la titulación de Derecho es un proceso que se encuentra actualmente cerrado en aquellas universidades cuyos nuevos planes de estudio han sido ya aprobados; y en una fase muy avanzada en el resto de universidades. Para el diseño del perfil de competencias del graduado en Derecho se ha podido contar con una serie de trabajos previos (libro blanco de la ANECA, Proyecto Tuning, recomendaciones del Consejo de la Abogacía Europea...), que han facilitado enormemente la tarea a los responsables de la reforma. En cambio, representa todavía un reto y ofrece muchas incertidumbres y equívocos la planificación de la enseñanza en los términos exigidos por el Real Decreto 1393/2007.

A pesar del distinto manejo de algunos conceptos o de la variedad de plantillas, pautas y procedimientos para la elaboración de las guías docentes que se ha seguido en cada universidad, lo cierto es que un buen número de profesores ha hecho ya el ejercicio de plantearse las «competencias que adquiere el estudiante con cada módulo o materia» en el sentido pretendido por el Real Decreto.

Sin embargo, desde el punto de vista de la planificación de la docencia, el Real Decreto va todavía más allá y apela, como hemos visto, a una idea sobre la que hace tiempo se viene insistiendo en muchos foros sobre docencia universitaria: la coherencia. Objeti-

---

5. Real Decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (BOE núm. 172 de 19/07/2007). A la elaboración del MECES deben sumarse las iniciativas normativas para promover un Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente, compatible con el marco previsto para el Espacio Europeo de Educación Superior y con los descriptores de ciclo acordados por los ministros responsables de la educación superior (véanse las resoluciones y la documentación relativa al mismo en la web del Parlamento Europeo: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=TA&reference=P6-TA-2007-0463&language=ES&ring=A6-2007-0245>).

vos, competencias, estrategias de aprendizaje e instrumentos de evaluación deben de ser coherentes entre sí. De lo contrario, se corre el riesgo de que entre lo enunciado en los programas formativos y los resultados logrados, se abra a corto plazo un abismo que a medio se torne en un descrédito para la calidad de nuestras enseñanzas universitarias y, lo que no debería preocuparnos menos, en un fraude para el estudiante, sobre cuya formación tenemos una importante responsabilidad social. En otras palabras, el profesor no puede «resolver» la adaptación al EEES incorporando una lista de competencias transversales y específicas en sus guías docentes, sin adecuar al mismo tiempo las estrategias de aprendizaje y evaluación a la efectiva adquisición de las mismas y, podría añadirse, tanto sobre papel como en las aulas.

Planificar en estos términos supone, como saben bien los responsables de los planes piloto llevados a cabo estos últimos años en algunas titulaciones, trabajar e insistir en dos líneas distintas y complementarias, que definen los dos grandes retos de la evaluación de competencias en la Educación Superior:

- La coordinación a distintos niveles.
- La formación del profesorado en estrategias de aprendizaje y herramientas evaluativas adecuadas a la formación basada en competencias.

La necesidad de coordinación y de formación se plantea, como sabemos, en múltiples aspectos de la adaptación de nuestra práctica docente al EEES. La cuestión de la evaluación de competencias es únicamente uno de ellos pero, a su vez, uno de los que requiere de una mayor reflexión colectiva de todo el profesorado y de un proceso de toma de decisiones a nivel más institucional siempre que, como hemos visto, se quieran evitar contradicciones nada inocuas para el sistema. De ahí que pueda hablarse de la necesidad de diseñar programas de aprendizaje y evaluación de competencias, más allá de esa planificación individual de la docencia que cada profesor deberá reflejar en las correspondientes guías docentes y a la que se refiere el Anexo I del Real Decreto.

A pesar de la lógica inherente a esta idea, hay que decir que el Real Decreto, aparte de señalar que las competencias deben ser evaluables y que la planificación de su aprendizaje y acreditación dentro de cada materia debe hacerse en términos de coherencia, no añade otras directrices al respecto. Todo lo más, señala en su artículo 12.7 con relación a los títulos de Grado, que «el trabajo de fin de Grado deberá estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título». Nada más.

Las universidades tienen, por consiguiente, un teórico margen de flexibilidad a la hora de diseñar programas de aprendizaje y evaluación de competencias, cuestión ante la que se abren distintas posibilidades organizativas. Así, dichos programas pueden contener decisiones relativas al «quién» y al «cuándo» de la evaluación, buscándose modelos de coordinación a distintos niveles (universidad, titulación, curso y materia), y por otra parte, decisiones que afecten al «cómo» tanto del aprendizaje como de la evaluación de dichas competencias.

### **El reto de la coordinación**

En el primer grupo de decisiones (las que afectan al «quién» y al «cuándo» de la evaluación), podrían encuadrarse determinadas propuestas o iniciativas ya ensayadas en

algunas universidades y sobre las que no es posible extenderse aquí, si bien puede señalarse que se encuentran orientadas: 1) a la asunción por parte de la universidad de la formación relativa a determinadas competencias transversales (a través, por ejemplo, del diseño de módulos de aprendizaje específicos para los estudiantes; de la programación de cursos y actividades también para estudiantes por parte de los Institutos de Ciencias de la Educación, cuyo potencial papel en esta cuestión es sin duda algo en lo que pensar; o incluso a través del encargo de la formación relativa a determinadas competencias informativas, a los servicios universitarios de biblioteca y documentación); 2) a separar, con relación al profesorado, el encargo docente del encargo de evaluación en lo relativo estrictamente a las competencias (el profesor asume la realización de las actividades formativas para la adquisición de competencias, si bien no le corresponde la responsabilidad última de certificación institucional de las mismas).

Debe señalarse que este mismo tipo de decisiones —y esto será ya en sí mismo una decisión de la universidad en el marco de su programa de competencias— puede compatibilizarse con iniciativas de la misma naturaleza en cada titulación, lideradas por consiguiente por Facultades y Escuelas. Es más, es bueno que así sea por aquello de procurar que el programa sea asumible a todos los niveles y, por lo tanto, practicable, que es lo que dará la medida de la garantía de la calidad. En el contexto de los nuevos planes de estudio del Grado en Derecho, ésta es la finalidad de las asignaturas que en algunas universidades y con distintos nombres, se han incorporado al itinerario curricular para trabajar específicamente las habilidades básicas del jurista. Cabe destacar asimismo algunas experiencias previas ciertamente interesantes en torno al diseño de asignaturas específicas (hasta ahora como optativas o extracurriculares), orientadas exclusivamente a la adquisición de competencias<sup>6</sup>, o a la generación de materiales específicos para trabajar las habilidades jurídicas fundamentales (García Añón et al., 2008).

Además del impulso de este tipo de iniciativas, es a nivel de titulación en el que debe resolverse otra perspectiva de este mismo reto, en forma de contenido indispensable de todo programa de competencias: la coordinación de las competencias por materias, es decir, la distribución de las mismas por asignaturas para garantizar su progresiva y coherente adquisición, que deberá ser coherente a su vez con las decisiones metodológicas que el profesor tome en el contexto de su materia. Son muchas las cuestiones que se plantean y que deben resolverse y planificarse colectivamente (¿qué competencias deberían trabajarse los primeros cursos y qué debería dejarse para cursos avanzados? ¿cuántas materias deberían trabajar una misma competencia? ¿con qué estrategias metodológicas y evaluativas? etc.). Sin salir del contexto de la titulación, un último nivel de coordinación necesaria en todo programa de competencias será también la coordinación docente a nivel de curso, orientada

---

6. En el ámbito del Derecho, un ejemplo lo constituye las asignaturas «Habilidades jurídicas fundamentales I y II» desarrolladas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza, cuyo responsable es el profesor Jesús Morales Arrizabalaga y cuya finalidad es la adquisición de competencias informativas, lectoras y expresivas. Fuera del ámbito del Derecho, me parece singular la iniciativa llevada a cabo en algunas Facultades de Medicina con el nombre de «Laboratorio de Habilidades Clínicas», donde se practican dichas habilidades en situaciones de simulación, lo cual en algunas universidades incluye además de muñecos u otros instrumentos, a pacientes simulados (actores), ampliándose con ello las habilidades susceptibles de ser trabajadas por el alumno.



principalmente a garantizar en un cronograma global una adecuada distribución del volumen de trabajo del estudiante a lo largo del curso. En el ámbito del Derecho, contamos ya con experiencias y estrategias de coordinación documentadas y presentadas en distintos foros de debate (entre otras, Esteve, 2006; Jaria y Román, 2009).

### El reto de la formación

El segundo grupo de decisiones que debería contemplar un programa universitario de aprendizaje y evaluación de competencias (las relativas al «cómo» de la evaluación), se explica por una doble razón: en primer lugar, por esa misma necesidad de coherencia interna entre los programas formativos de una misma universidad y, en segundo lugar, por la ya referida necesidad de formación del profesorado, especialmente señalada con relación a la evaluación de los aprendizajes, en informes y estudios especializados tanto fuera como dentro del ámbito del Derecho (Mec, 2006; Ibarra, 2007; Delgado et al., 2006).

Desde esta perspectiva, la universidad puede establecer estrategias y actuaciones en muchas direcciones, de entre las cuales destaco dos que entiendo particularmente importantes:

1) En primer lugar, el fomento de experiencias metodológicas de contextualización del aprendizaje en escenarios simulados o reales, especialmente indicadas para desarrollar competencias de acción profesional, en la medida que como es bien conocido «la competencia no puede ser observada directamente en toda su complejidad, pero puede ser inferida del desempeño» (Villardón, 2006). Estoy pensando en metodologías como el aprendizaje basado en problemas o proyectos; en las técnicas basadas en la simulación, ya sea de base tecnológica o no; en las experiencias de método clínico, cada vez extendido a más disciplinas (así, a parte de los tradicionales ámbitos sanitario y jurídico, existen ya otras iniciativas como por ejemplo en el ámbito de la publicidad); y en las enormes posibilidades que ofrecen todas aquellas actividades vinculadas a la idea de aprendizaje-servicio en la universidad (Martínez Martín, 2008) y que en el ámbito del Derecho encuentran una manifestación importante, además de en la formación jurídica clínica, en los llamados *Street Law Programs*<sup>7</sup>.

Debe así mismo remarcarse que lo anterior no será posible sin la necesaria adecuación de procesos y normativas académicas a dichas metodologías, en la medida que, en muchas ocasiones, se trata de acciones que requieren de la implicación de agentes externos a la universidad y/o de un planteamiento transversal dentro de la titulación (así, por ejemplo, puede pensarse en la necesidad de firmar convenios o acuerdos con empresas e instituciones con finalidades distintas a los actuales programas de prácticas externas; o en la revisión de los criterios de ordenación académica y cálculo de la carga de trabajo del profesor en actividades transversales e incluso interdisciplinares).

---

7. Entre otras fuentes, para más información sobre los *Street Law Programs* puede consultarse la web específica impulsada en Estados Unidos por la *American Bar Association* y la *Association of American Law Schools*: <<http://www.streetlaw.org/lawschoolhome.htm>>.

2) En segundo lugar, otra actuación imprescindible es el diseño de herramientas específicas para la evaluación continua, formativa y basada en criterios de las competencias. Un programa de aprendizaje y evaluación de competencias que tenga como objetivo la coherencia y la calidad de la institución, debe procurarse de instrumentos comunes para la evaluación de las competencias transversales y ofrecer asimismo asesoramiento pedagógico en el diseño de los instrumentos de evaluación de las específicas. En el siguiente apartado indicaré cuáles son algunos de estos instrumentos, de acuerdo con los últimos estudios en la materia.

#### 4. Instrumentos para la evaluación de competencias en la Educación Superior

10

Objetivo de este apartado es señalar algunos instrumentos concretos para abordar los retos de coordinación y formación derivados de la evaluación de competencias. En primer lugar, formularé una propuesta orientada a la coordinación de la evaluación de las competencias en el conjunto de una titulación, que parte de una herramienta conocida en el mundo profesional y que cuenta ya con interesantes precedentes en la Educación Superior: el portafolio de competencias<sup>8</sup>. En segundo lugar, me centraré en una de las necesidades de formación más manifestadas entre el profesorado universitario en este ámbito: la identificación de instrumentos válidos para la evaluación de competencias, ya sean transversales o específicas.

##### A) Instrumentos para la coordinación. El portafolio de competencias

En el marco del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, celebrado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, los días 6 y 7 de septiembre de 2007, tuve ya ocasión de plantear el portafolio de competencias como una de las posibles estrategias de coordinación de la evaluación de las competencias en el conjunto de una titulación. Los estudios que desde entonces se han venido desarrollando en torno a la evaluación de competencias, apuntan que la línea entonces sugerida sigue siendo susceptible de consideración, en la medida que la coordinación es todavía un reto y una necesidad por resolver. Es por ello que, a continuación, paso a reformular la propuesta, para lo que voy a enmarcar muy brevemente la herramienta, a describir el instrumento y a realizar algunas consideraciones sobre las ventajas del mismo.

##### i) El portafolio como herramienta

El portafolio del estudiante ha ocupado la atención en múltiples jornadas, seminarios y otros foros universitarios de discusión orientados al intercambio de experiencias docentes «en clave Bolonia». Algunos lo califican de estrategia de aprendizaje, otros de herramienta de evaluación. Probablemente y en función del modelo de portafolio por el que se opte, ambas calificaciones sean correctas. Por utilizar una de las muchas definiciones que se han dado sobre el mismo pueden describirse el portafolio como «un instrumento que tiene como objetivo común la selección de muestras de trabajo o

<sup>8</sup> El portafolio de competencias o *skills portfolio* es un instrumento que viene utilizándose desde hace tiempo en algunas universidades anglosajonas, donde la formación por competencias tiene más tradición. En cuanto a las universidades españolas, véase más adelante las referencias a dos experiencias concretas de aprendizaje y evaluación de competencias basadas en la idea del portafolio.

evidencias de consecución de objetivos personales o profesionales que, ordenados y presentados de un determinado modo, cumplen la función de potenciar la reflexión sobre cada una de las prácticas» (Barberà et al., 2006).

Más que entrar en los fundamentos pedagógicos de este instrumento, sobre los que se ha ocupado la bibliografía especializada (entre otros, Colén et al., 2006; Klenowski, 2007), lo que me interesa aquí es señalar la versatilidad del portafolio, en la medida que puede ser utilizado con muchos objetivos y de acuerdo a distintos modelos y formatos. Fuera del ámbito propio de las Ciencias de la Educación en el que existe, como es lógico, un conocimiento más amplio de todas estas cuestiones, la idea del portafolio o carpeta de aprendizaje ha llegado a los docentes universitarios básicamente como aquella herramienta que el profesor puede utilizar en sus asignaturas con los objetivos ya señalados, ya sea en la modalidad individual (un portafolio por estudiante) o grupal (en el contexto del trabajo en equipo), ya sea en formato físico (la clásica carpeta de anillas) o electrónico (el llamado *e-portfolio*). Así lo confirman las experiencias docentes que sobre esta práctica se han ido documentando en distintas publicaciones y actas de congresos, aunque debe dejarse apuntado que el portafolio puede desempeñar todavía otras funciones interesantes en el ámbito de la Educación Superior. En este sentido, otra vertiente del portafolio algo menos conocida por el profesorado de nuestras universidades pero sobre cuyas utilidades y ventajas también se ha escrito y mucho desde la perspectiva de la evaluación y la mejora de la calidad docente, es el portafolio docente o *teaching portfolio* (Fernández March, 2004; Cano, 2005).

El portafolio es, en definitiva, un instrumento idóneo tanto para documentar y reflexionar sobre el aprendizaje de conocimientos como sobre la adquisición de competencias o habilidades, en la medida que los documentos o evidencias que pueden incluirse en el mismo pueden ser de naturaleza tan distinta como distintas sean las actividades formativas planificadas por el profesor (así, desde una recensión o un informe sobre los aspectos teóricos de un tema hasta la grabación en vídeo de una entrevista con un supuesto cliente).

## ii) Descripción de la propuesta

El portafolio de competencias como instrumento de coordinación es una carpeta que debe confeccionar cada estudiante con las evidencias de la adquisición de las competencias asociadas al título.

La idea del portafolio de competencias no es ni mucho menos nueva en el ámbito profesional, conociéndose además, como he indicado más arriba, algunas experiencias de adaptación de la idea a la formación universitaria (ARRAIZ et al., 2006)<sup>9</sup>. La novedad

9. Se describe una experiencia de portafolio pensado para evaluar colaborativamente las competencias trabajadas en un conjunto de asignaturas modulares de la licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Zaragoza, pudiéndose destacar entre otras ideas, la de diferenciar el portafolio de procesos del portafolio de presentación, siendo éste último el que tendrá finalmente valor sumativo y acreditativo. Otro ejemplo de portafolio de competencias es el proyecto «La carpeta de competencias» llevado a cabo en la Escuela Politécnica Superior de Castelldefels (EPSC) de la Universitat Politècnica de Catalunya, en el que de forma voluntaria y con el reconocimiento de seis créditos de libre configuración, se da la oportunidad a los estudiantes de confeccionar un portafolio sobre el aprendizaje de determinadas com-

de la propuesta consiste en trasladar al conjunto de una titulación esas experiencias conocidas relativas a módulos o asignaturas, dotándole de una dinámica y requisitos propios para hacerlo funcional a una nueva finalidad: la de coordinar y dotar de coherencia en esa titulación a la formación por competencias. La idea en si misma es sencilla. Su complejidad radicará más bien en su ejecución, por todo lo que implica de formación y coordinación previa del profesorado. De ahí que pueda calificarse el portafolio de competencias como «un instrumento colaborativo de evaluación». Colaborativo desde la perspectiva del profesorado, no de los estudiantes, como seguidamente se verá.

En siete puntos, la dinámica del instrumento sería la siguiente:

- 1) Al inicio de los estudios universitarios, en el marco de los sistemas de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso a los que se refiere también el Real Decreto, se informa a los estudiantes de primer curso del sentido de la formación basada en competencias, de las competencias transversales y específicas de su titulación, y del sistema de adquisición y acreditación de las mismas, informándoles en ese momento de la obligatoriedad de presentar al término de sus estudios un portafolio de competencias.
- 2) Como parte de esta información inicial, es importante indicar al estudiante las competencias que podrá adquirir con el desarrollo de cada materia, de forma que al iniciar sus estudios pueda disponer de un itinerario referido a las competencias que le permita planificarse adecuadamente su aprendizaje, en la línea de la responsabilización y la autonomía que se predica con el EEES. Habida cuenta de la falta de tradición de la formación basada en competencias en la universidad, así como de la responsabilización del estudiante respecto a su propio aprendizaje, es aconsejable que todo el proceso esté debidamente documentado y secuenciado en un «Plan de Competencias» que sería facilitado al estudiante por escrito, y que éste firme un contrato de aprendizaje con relación al mismo.
- 3) En cada materia, el estudiante tiene la oportunidad de realizar las actividades que el profesor haya planificado para la adquisición de competencias. Estas actividades son evaluadas por el profesor, con instrumentos coherentes con las metodologías de aprendizaje utilizadas.
- 4) Cuando una determinada actividad asociada a competencias es evaluada favorablemente por el profesor, las evidencias de la misma pueden ser incorporadas al portafolio de competencias firmadas por el profesor. La lógica indica que si la planificación de la estrategia por parte del profesor se ha hecho correctamente, tales evidencias se producirán avanzado el curso, en aquellos casos en que el estudiante trabaje la competencia por primera vez. También puede darse el caso que a lo largo del curso el estudiante no logre el nivel suficiente como para poder incorporar evidencias al portafolio. En este caso, el estudiante deberá conseguirlas en otra

---

petencias transversales. De esta experiencia, puede destacarse la incorporación de la idea del compañero-tutor en el proceso, en la línea de las mentorías entre iguales o por compañeros, sugerida últimamente también por muchas voces. Puede accederse a la web del proyecto desde la web del profesor Miguel Valero García: <<http://epsc.upc.edu/~miguel%20valero/>>.

asignatura posterior que trabaje la misma competencia (de ahí la importancia de que el estudiante cuente con ese «itinerario» o Plan de Competencias desde el principio).

5) Pueden incorporarse así mismo al portafolio, evidencias de la adquisición de determinadas competencias transversales a través de otras actividades organizadas por la universidad, de acuerdo con su programa de competencias y en la línea apuntada más arriba. Una cuestión a discutir sería la incorporación de evidencias logradas al margen de la propia universidad, lo que podría admitirse en determinados casos (así, por ejemplo, con relación a los idiomas) y en función de la credibilidad del agente externo, sobre lo que debería establecerse criterios estrictos.

6) Al final de los estudios, el portafolio de competencias debe contener un mínimo de evidencias por competencia a decidir por los responsables de la titulación. Además de la colección de evidencias (portafolio sumativo), cabe la posibilidad que el portafolio tenga también naturaleza reflexiva (el estudiante debe razonar sobre el proceso de adquisición de las mismas, explicando el punto de partida, las dificultades del proceso, los resultados obtenidos, etc.).

7) Se propone que el portafolio de competencias sea validado al final por el tutor asignado al estudiante en el marco del plan de acción tutorial (pudiéndose también establecerse evaluaciones parciales obligatorias). Este mismo tutor es el responsable de hacer un seguimiento del proceso para evitar que el estudiante haga dejación de esa parte de su formación, revisando periódicamente el portafolio, recabando información de los demás profesores cuando sea necesario, diagnosticando con cuestionarios el estilo de aprendizaje para prever dónde puede tener más dificultades cada estudiante y darle orientaciones específicas, determinando el grado de adquisición previa de determinadas competencias, etc. La formación de los tutores para cumplir esta función consituirá un elemento clave del sistema. La validación final consiste únicamente en la certificación del cumplimiento de los requisitos de contenidos mínimos del portafolio, pues la evaluación propiamente dicha de la competencia la habrá realizado el profesor que autorice la incorporación de cada evidencia al portafolio. De esta manera, si bien el profesor conserva la responsabilidad sobre la acción formativa (no olvidemos que sigue siendo el profesor quien debe de planificar las estrategias de adquisición y evaluación de las competencias en cada una de sus materias), la acreditación final de la adquisición de las competencias se convierte en un proceso colaborativo entre el profesorado.

A partir de estas líneas generales, son muchas las cuestiones que quedan todavía abiertas y cuyo desarrollo sería imposible en el marco de estas líneas (como, por ejemplo, la previsión de módulos de rescate u otras soluciones para los alumnos que llegan al final de sus estudios sin tener todas las evidencias necesarias; o con carácter más general, las vías de encaje en los planes de estudio). Además, debe de tenerse en cuenta que las posibilidades de organización concreta del portafolio de competencias son muchas y dependen en gran medida del consenso alcanzado por el profesorado en el contexto de cada titulación. De ahí que se insista en la necesidad de abrir espacios para intercambiar ideas, prever dificultades y articular estrategias. De ahí también la importancia que el profesor haga suyo el reto de la coordinación, además de la lógica preocupación por las estrategias de aprendizaje y evaluación.

### iii) Algunas consideraciones sobre las ventajas del portafolio de competencias

Seamos realistas: son muchos los profesores que se mantendrán siempre recelosos a los cambios metodológicos. Y no solo esto. Son muchos también los profesores que incluso compartiendo algunos planteamientos del EEES, muestran una clara preocupación por el impacto que la formación basada en competencias puede tener sobre el peso de los conocimientos en la calificación final de las asignaturas. Un jurista, dicen, ante todo debe saber Derecho. Y no les falta razón. Eso es algo que todos firmaríamos. Un jurista debe saber efectivamente Derecho, lo cual, estamos también todos de acuerdo, no consiste en dominar un conjunto de habilidades profesionales de naturaleza más o menos técnica, como utilizar correctamente una base de datos, manejarse bien con los formularios procesales, trabajar en equipo o conocer la técnica de entrevista a un cliente. Sin embargo, igualmente cierto es que saber Derecho tampoco es memorizar los contenidos de un programa sin más. Ser jurista es algo más, y también todos sabemos a lo que nos referimos.

A pesar de que con frecuencia se identifica la cuestión de las competencias en el proceso de Bolonia con las llamadas competencias transversales, considerando la incorporación de «habilidades» al plan de estudios como una de las razones de la pérdida de peso y descrédito de los estudios de Derecho, lo cierto es que esta creencia olvida la convivencia de esas competencias transversales con otras de específicas de la titulación de Derecho, cuya garantía de logro por los estudiantes ya firmaríamos también todos sin dudar, por lo que de capacidad crítica y razonamiento jurídico implican. La renovación metodológica lo que debería posibilitar es que los estudiantes de Derecho se conviertan en juristas, a la vez que se preparan como profesionales adquiriendo una serie de competencias que les facilitará el acceso al mercado de trabajo. No son ideas incompatibles. Y nuestra responsabilidad es darles una formación cuanto más completa mejor para que además de formarse como juristas y como universitarios, concepto igualmente complejo, sean capaces de desenvolverse correctamente en su vida profesional.

En un momento como el actual en el que las distintas actitudes del profesorado ante el EEES son una realidad en todas las universidades, entiendo que el portafolio de competencias puede contribuir a hacer practicable la formación basada en competencias, en la medida que permite dar cabida a las distintas sensibilidades del profesorado y minimizar la repercusión negativa para el estudiante de la falta de consenso. Por supuesto, el portafolio de competencias tampoco es viable si no existe una masa crítica de profesorado dispuesto a adaptar su práctica docente a la formación por competencias, pero sí permite gestionar algo mejor las distintas velocidades e intensidades con que el profesorado afronta el proceso de reforma.

Es por ello que, además de las ventajas ya señaladas en cuanto a coordinación y coherencia (que serían las más significativas desde el punto de vista del sistema y las que beneficiarían más directamente al estudiante y a la institución), así como las ya conocidas del portafolio como estrategia pedagógica (también en beneficio del proceso de aprendizaje del estudiante), pienso que son ventajas específicas del portafolio en un contexto crítico como el actual ante la reforma:



- 1) La superación de algunos recelos del profesorado en la medida que la calificación de la asignatura no se ve necesariamente afectada por la cuestión de las competencias. La adquisición de las mismas formará parte de los objetivos de la materia pero su evaluación puede, a elección del profesor, tener únicamente trascendencia sobre el portafolio de competencias. A aquellos profesores más reacios a que la nota se vea condicionada por la adquisición de competencias, lo cual puede suceder sobre todo con relación a las transversales, se les pide únicamente que asuman el compromiso de diseñar tareas adecuadas para el aprendizaje y evaluación de las competencias que de acuerdo con el plan de estudios, su guía docente y el Plan de Competencias de la titulación tengan asignadas, conservando la autonomía para hacer depender la calificación de la asignatura de los criterios que tengan por más adecuados.
- 2) La superación de los riesgos derivados de la asignación de un porcentaje de la nota final de la asignatura a la adquisición de determinadas competencias (por ejemplo, un 10 o un 20 por ciento). No es extraño en estos casos que el estudiante decida renunciar a ese porcentaje por una cuestión de mera comodidad (lo que en el ámbito de la pedagogía ha sido descrito como «comportamiento estratégico del estudiante» GIBBS, 2003), no teniendo entonces el profesor argumentos para motivar eficazmente el aprendizaje. La obligación de lograr evidencias para el portafolio, salva este problema.
- 3) La superación de los recelos a los que conduce la opción de hacer depender la calificación final de la asignatura de la superación de cada una de las partes con porcentaje asignado, de forma que no sea posible superar la materia si no se han superado por separado cada una de esas partes. Si bien este sistema solventa los riesgos de «comportamiento estratégico» señalados en el párrafo anterior, choca con el justificado recelo del profesor de que acaben siendo por ejemplo las competencias transversales las que no permitan aprobar a un alumno con un correcto o brillante manejo de los contenidos teóricos e incluso con un buen dominio de la aplicación de esos contenidos a la práctica.
- 4) Superación de las dificultades, en un sistema de evaluación continua, de resolución de la segunda convocatoria con respecto a las competencias. En la medida que las competencias se adquieren progresivamente y a través de estrategias complejas, la articulación de una segunda convocatoria resulta imposible más allá de aquellos casos en que lo valorado como insuficiente por el profesor sea, por ejemplo, la elaboración de informes finales sobre la adquisición de las mismas en un contexto de práctica reflexiva. La posibilidad de volver a lograr evidencias de las competencias, las tendrá el alumno en otra asignatura. Sin embargo, un buen sistema de orientación y seguimiento por parte del tutor asignado y un adecuado *feedback* por parte del profesor de la asignatura a lo largo del curso, deberían evitar este tipo de situaciones.
- 5) La mejora de la empleabilidad u ocupabilidad de los titulados, en la medida que disponen de un instrumento de acreditación de las competencias, validado por la universidad, que pueden utilizar para acceder al mercado laboral como carta de presentación. En la medida que la empleabilidad es un objetivo fundamental del proceso de Bolonia, entiendo esta ventaja especialmente remarcable desde el punto de vista institucional. El portafolio de competencias pasa a constituir así una «marca de

calidad» del centro que lo adopta como sistema de coordinación del aprendizaje y evaluación de competencias, y con ello también de la universidad al que éste pertenece, con el consecuente efecto positivo de llamada que ello puede tener sobre los potenciales estudiantes de esa institución. Esta visión estratégica de la utilidad del portafolio más allá del período de formación del estudiante, debería ser tomada muy en cuenta a la hora de optar por un formato electrónico o físico del portafolio, siendo probablemente la opción conjunta la más aconsejable por múltiples razones cuyo desarrollo no me es posible abordar en estas páginas por razones de espacio.

## **B) Instrumentos para la evaluación. Las técnicas basadas en la observación**

Como indicaba al inicio de estas páginas, cuando el profesor de Derecho se plantea la evaluación de las competencias asignadas a su materia, suele hacerlo interesándose básicamente por las estrategias evaluativas, pues todo el mundo es capaz de percibir la inidoneidad para la mayoría de las competencias, de las pruebas objetivas utilizadas hasta ahora para evaluar conocimientos. De ahí que, después de la coordinación, la formación en este campo sea el segundo gran reto de la evaluación de competencias en la Educación Superior, si nos lo planteamos desde la perspectiva del profesor.

Afortunadamente, en solo dos o tres años se han multiplicado los estudios en esta materia y actualmente contamos con orientaciones certeras sobre la evaluación de competencias, si bien queda todavía, como se verá, un camino por recorrer en cada disciplina por lo que a las competencias específicas se refiere.

Objetivo de este apartado es señalar brevemente y a modo de orientación algunas pocas ideas que considero claves para todo profesor de Derecho que se aproxime por primera vez a los instrumentos para la evaluación de competencias. Quisiera advertir que para ello seguiré un enfoque eminentemente práctico (aquello que el profesor debe ir cuestionándose y resolviendo), no necesariamente coincidente con el orden de las cuestiones que sugeriría el análisis teórico y sistemático de este mismo tema desde el ámbito de la Pedagogía. Para complementar el carácter necesariamente breve de lo aquí expuesto, proporcionaré algunas referencias bibliográficas, para que quien decida seguir explorando el tema pueda encontrar tanto el marco teórico, como materiales y modelos de utilidad.

En cinco ideas, las claves de la evaluación de competencias son, en mi opinión, las siguientes:

1) Objetivos, competencias, estrategias de aprendizaje e instrumentos de evaluación deben de ser coherentes entre sí. Este es un punto de partida relevante marcado por el Real Decreto 1393/2007 que conviene recordar aquí.

2) En la medida que, como ya se ha referido más arriba, la competencia se infiere del desempeño, en la planificación de la asignatura será preciso escoger estrategias de aprendizaje que favorezcan la contextualización del aprendizaje y que permitan la observación directa del trabajo de los estudiantes. Existe un abanico suficientemente amplio de técnicas y metodologías aplicables al ámbito del Derecho para que cada profesor trabaje con las que se encuentre más cómodo, de entre las adecuadas para trabajar las competencias que tiene asignadas.



Por ejemplo: informes y dictámenes, trabajos cortos, aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas (PBL), método del caso, método clínico, método socrático, simulaciones, glosarios, presentaciones orales, debates en el aula, foros virtuales, técnica del dilema moral, mapas conceptuales, seminarios...

Una dificultad habitual entre el profesorado es identificar las estrategias más adecuadas a cada competencia. Este es un ejercicio en teoría ya realizado en aquellas Facultades de Derecho con nuevos planes de estudio aprobados, pues como ya he indicado y es por todos conocido, en el apartado correspondiente a la planificación de las enseñanzas de la memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales, debe constar para cada materia la correspondencia entre competencias, actividades formativas y sistemas de evaluación.

En el proceso de diseño de los planes de estudio se ha podido contar con útiles orientaciones para cumplir con este requisito del Real Decreto 1393/2007 (De Miguel, 2006; Fernández March, 2006; Villardón, 2006; Yániz, 2006; Yániz y Villardón, 2006; Zabalza y Arnau, 2007; Delgado et al., 2006). A estas y otras referencias, cabe añadir otro estudio más reciente que tiene por objeto la evaluación de competencias en el área de las Ciencias Sociales y en el que se puede encontrar entre otras informaciones y planteamientos de interés, una tabla de correspondencia entre estrategias de evaluación y competencias (Gairín et al., 2009). Con todo, estos trabajos se orientan al aprendizaje y evaluación de competencias transversales, por lo que queda por desarrollar estudios equivalentes que tomen en consideración las competencias específicas contempladas en los perfiles profesionales de los distintos planes de estudio del título de Graduado en Derecho.

3) No debe confundirse las estrategias de aprendizaje con los instrumentos evaluativos. Uno de los errores más comunes del profesor novel en estos temas es partir de la creencia que la situación de aprendizaje o la actividad formativa es en sí misma el instrumento de evaluación. Debe advertirse que cuando uno se aproxima a la bibliografía especializada, se encuentra con que en el propio ámbito de las Ciencias de la Educación no siempre se hace una distinción neta entre estrategias de aprendizaje y de evaluación. Son muchos los que comparten la idea de que cualquier instrumento o técnica que aporte información sobre el aprendizaje de los alumnos debiera ser considerado como un procedimiento de evaluación (Ahumada, 2001, 27), así como que las principales actividades de aprendizaje son a su tiempo actividades de evaluación (Coll et al., 2007, 12). Este tipo de afirmaciones son propias del discurso de la evaluación alternativa y auténtica (por todos, De Miguel, 2006). Este discurso afecta a la evaluación de competencias en la medida que afronta la revisión de las tradicionales prácticas evaluativas en favor de las estrategias que permiten la observación directa del aprendizaje y el trabajo del estudiante como proceso. Sin embargo, entiendo que, fuera de su contexto, pueden confundir al profesorado ajeno a este debate. Es por ello que lejos de querer establecer una clasificación con pretensiones científicas, lo cual no me correspondería por razones obvias, mi interés al diferenciar entre estrategia de aprendizaje e instrumento —que no estrategia— de evaluación, es llamar la atención del profesor de Derecho acerca de los distintos aspectos que tiene que prever en la planificación del aprendizaje y evaluación de una competencia.

Por ejemplo: ante una competencia específica del Grado en Derecho del tipo «distinguir entre el razonamiento jurídico y los argumentos de naturaleza ética, política, económica y social»<sup>10</sup>, podría planificarse como actividad formativa la organización de un debate. Sin embargo, en el momento de la planificación de la asignatura, debe de tenerse en cuenta que el debate es la situación de aprendizaje que servirá para trabajar esta competencia, así como el contexto para su evaluación, pero que la evaluación en si misma deberá contar con sus propios instrumentos. ¿Cómo medimos sino esa capacidad del estudiante mientras se desarrolla el debate? ¿Se reduce a una ‘impresión subjetiva’ del profesor? La falta de previsión de instrumentos evaluativos efectivos y fiables tendrá como consecuencia la incapacidad del profesor para proporcionar al estudiante tanto el correspondiente *feedback* formativo, como una valoración que respete los principios básicos de la evaluación, lo cual resulta realmente desmotivador para ambas partes.

¿Cuál es la técnica por excelencia para evaluar competencias? La observación. Si la competencia se infiere del desempeño y la actividad formativa se ha previsto en coherencia con este principio, la evaluación necesariamente se basará en la observación. A partir de aquí, pueden diseñarse distintos instrumentos, más o menos complejos, basados en la observación y el registro. Estos registros pueden ser a su vez abiertos (muy significativamente los orientados a la práctica reflexiva como el diario reflexivo o el portafolio del estudiante); o cerrados (rúbricas, listas de control y otras tablas de observación). Pueden verse algunos modelos y ejemplos en Gairín et al., 2009 y en Fullana et al., 2009.

Los instrumentos basados en la observación participan de lo que se conoce como evaluación basada en criterios o evaluación criterial. Un criterio de evaluación es la especificación de los elementos por los cuales se considera correcta o suficiente la ejecución del alumno en los diversos procedimientos de evaluación; dicho de otra forma, las orientaciones por las que se determina si los objetivos propuestos se han conseguido o no, o su nivel de logro (Ibarra, 2007, 51). La anterior definición queda muy lejos del significado que hemos atribuido a este término en tantas ocasiones en los programas de nuestras asignaturas. Así, como se indica en el mismo estudio del que se ha tomado la definición, resulta muy habitual entre el profesorado confundir criterio con instrumento evaluativo, ilustrándose esta confusión con un ejemplo sacado precisamente del programa de una asignatura de Derecho: «se establece como criterio general la realización de un examen final en el que el alumno deberá demostrar su conocimiento de los temas estudiados contestando diversas cuestiones acerca del contenido sustantivo del programa» (Ibarra, 2007, 52). Para una adecuada evaluación criterial de las competencias, se requiere de una plantilla o matriz de cada competencia en la que quede constancia de los elementos que la componen. Estas matrices pueden estructurarse en distintos niveles de dominio de la competencia, estableciendo, dentro de cada nivel, unos indicadores (elementos o aspectos de la competencia a observar), así como una serie de descriptores para cada indicador, que son los que expresan el concreto grado alcanzado por el estudiante. Debe advertirse que algunos autores llaman rúbrica a esta matriz, mientras que para otros la rúbrica es la tabla de observación (instrumento evaluativo) derivada de esta matriz. Tampoco el significado de indicador y descriptor es unánime, utilizándose de forma intercambiada.

Ejemplo: **Competencia de trabajo en equipo**

NIVEL DE DOMINIO	INDICADORES	DESCRIPTORES		
		1	2	3
Primer nivel de dominio: Participa y colabora activamente en las tareas del equipo y fomenta la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta	1. Identifica los objetivos colectivos del grupo con los suyos propios	Le cuesta integrar sus objetivos personales con los del grupo	Asume como propios los objetivos del grupo	Promueve la definición clara de objetivos y la integración del grupo en torno a los mismos
	2. ...	.....	.....	.....

Fuente: Guía para trabajar y evaluar las competencias transversales en las titulaciones de Grado. Universitat Rovira i Virgili. Servei de Recursos Educatius. Unitat de Suport Metodològic. En el documento original, en vez de indicadores se ha optado por emplear el término «resultados de aprendizaje», si bien ésta es una opción particular de esta universidad. El nombre completo de la competencia es «trabajar en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida».

La existencia de estas matrices facilita enormemente el diseño de los correspondientes instrumentos basados en la observación, en la medida que los indicadores y descriptores señalan lo que debe ser objeto de observación directa. El auténtico reto de la evaluación de competencias es, por tanto, la confección de matrices tanto para las competencias transversales como específicas, así como el diseño de los instrumentos de observación a utilizar en el desarrollo de cada una de las situaciones de aprendizaje planificadas por el profesor. Poder disponer de las matrices de cada competencia tiene además otras ventajas conocidas: por un lado, posibilita la evaluación continua y formativa - otro de los principios básicos de la evaluación de competencias - al facilitar el proceso de *feedback* con los estudiantes; y por el otro, contribuye a la mejora del proceso de aprendizaje, pues los estudiantes conocen con antelación qué exactamente va a ser objeto de observación y disponen de la información necesaria para progresar y lograr una mejor valoración.

En un programa de competencias, debería ser responsabilidad de la universidad proporcionar las matrices de cada competencia al profesor, así como ofrecerle la formación necesaria para que sea capaz, con base en ellas, de desarrollar distintos instrumentos evaluativos. Sin perjuicio de los documentos propios que cada universidad pueda elaborar, cabe decir que en cuanto a las competencias transversales existen ya matrices publicadas que pueden servir de pauta para el diseño de los correspondientes instrumentos basados en la observación (Villa y Poblete, 2008). Mayor dificultad ofrece la elaboración de estas mismas matrices para las competencias específicas, para las cuales necesariamente deberá contarse con los centros,

recayendo en última instancia en profesores o responsables académicos de la disciplina la definición de los elementos de la competencia, sus niveles de dominio, los indicadores y sus correspondientes descriptores. No es una tarea imposible pero si necesariamente más lenta, en la medida que si bien resulta imprescindible ser de la disciplina para afrontarla, también requiere del manejo de conceptos y técnicas ajenas a la misma.

- 4) Otra cuestión a tener en cuenta en materia de evaluación de competencias es la relativa a los agentes de la evaluación. En función de la competencia a evaluar y la actividad formativa planificada, son posibles tanto la heteroevaluación (el profesor evalúa al estudiante), como la coevaluación (evaluación entre pares) y la autoevaluación, siendo aconsejable utilizar sistemas mixtos. La implicación de los estudiantes en su propia evaluación y/o en la de los compañeros es congruente con los principios de autonomía y responsabilización del propio proceso de aprendizaje propios del modelo docente del EEES. Desde la perspectiva del profesor, compartir la tarea de la evaluación formativa de determinadas competencias con los estudiantes puede suponer una descarga importante del volumen de trabajo asociado a esta tarea. Una de las claves de la fiabilidad del sistema recaerá en la cuidadosa adaptación de los instrumentos basados en la observación a cada uno de los agentes de la evaluación.
- 5) Finalmente, debe de tenerse en cuenta que la formación por competencias no siempre se resuelve con la creación de una situación de aprendizaje y el diseño de instrumentos de evaluación, sino que requiere facilitar recursos específicos al estudiante para que éste pueda «aprenderla».

Por ejemplo: ante competencias transversales como la comunicación oral o el trabajo en equipo, no basta con planificar una presentación oral o una actividad en equipo. En otras palabras: nadie aprende a expresarse bien por el simple hecho de ponerle ante un público y asignarle un tema sobre el que hablar; ni nadie aprende a trabajar en equipo por el simple hecho de encargarle una tarea a realizar con otras personas. Los equipos efectivos responden a unas características determinadas y requieren de técnicas específicas de gestión de conflictos, de la misma forma que las habilidades comunicativas necesitan de sus propias técnicas y estrategias.

En mi opinión, la generación de recursos de aprendizaje cuando éstos se refieren a competencias transversales, debería ser responsabilidad de la universidad en el marco de su programa de competencias, pues en la mayoría de los casos el profesor ni tiene competencia para formar en estos aspectos a los estudiantes, ni debería serle exigible que así fuera, sin perjuicio de la formación específica que cada cual quiera recibir. Además de ofrecer cursos de formación a los estudiantes, debería pensarse en la creación -al estilo anglosajón - de centros de recursos para los estudiantes con una finalidad más amplia de fomentar la autonomía en el aprendizaje, en los que éstos puedan encontrar guías y materiales de ayuda de muy diversa naturaleza (así, por ejemplo, cuestionarios para diagnosticar su estilo o su patrón de aprendizaje, orientaciones sobre cómo gestionar eficazmente dicha información o, directamente relacionado con las competencias transversales que me han servido antes de ejemplo,

materiales, recomendaciones y pautas sobre cómo enfrentarse a las dificultades del trabajo en equipo o cómo realizar una presentación oral).

### Referencias bibliográficas

AHUMADA ACEVEDO, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

ARRAIZ PÉREZ, A., SABIRÓN SIERRA, F., CORTÉS PASCUAL, A., BUENO GARCÍA, C., ESCUDERO ESCORZA, T. (2006). El portafolio etnográfico de evaluación de Competencias, *I Jornada de Innovación Docente, TIC e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza* [en línea]  
<<http://www.unizar.es/ees/innovacion06/capitulo1.html>> (12 marzo 2009)

BARBERÀ, E., (2005). La evaluación de competencias complejas, *EDUCERE*. Vol. 31, 2005, pp. 497-504.

BARBERÀ, E., BAUTISTA, G., ESPASA, A., GUASCH, T. (2006). *Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red*, RUSC Vol.3 - Nº2, Octubre de 2006 [en línea]  
[http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera\\_bautista\\_espasa\\_guasch.html](http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.html) (5 octubre 2007)

CANO GARCÍA, E. (2003). La carpeta docente como instrumento formativo [en línea]  
<<http://www3.udg.edu/ice/FUniversit/Carpeta%20docente.pdf>> (15 enero 2009)

CANO GARCÍA, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro.

CANO GARCÍA, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3 [en línea]  
<<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>> (13 abril 2009).

COLÉN, M. T., GINÉ, N. y IMBERNON, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario: la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

COLL SALVADOR, C., ROCHERA VILLACH, M.J., MAYORDOMO SAIZ, R.M., NARANJO LLANOS, M. (2007). *Avaluació continuada i ensenyament de les competències d'autoregulació. (Una experiència d'innovació docent)*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.

DELGADO GARCÍA, A.M. (coord.). (2006). *Evaluación de las competencias en el EEES. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*. Barcelona: Bosch.

DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

ESTEVE PARDO, M.L., (2007). El papel del coordinador o coordinadora de curso en los sistemas de evaluación continuada. *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (coord. D. García San José). Murcia: Laborum.

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 24 [en línea].  
<http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index>> (11 abril 2009)

FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educación* núm. 33 [en línea] <<http://ddd.uab.es/record/1157>> (23 marzo 2009).

FULLANA NOELL, J. (coord.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en Educación Social*. Barcelona: AQU Catalunya [en línea]  
 <[http://www.aqu.cat/publicacions/guies\\_competencies/guia\\_educacio\\_social\\_es.html](http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_educacio_social_es.html)  
 > (7 mayo 2009).

GAIRÍN SALLÁN, J. (coord.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Barcelona: AQU Catalunya [en línea]  
 <[http://www.aqu.cat/publicacions/guies\\_competencies/guia\\_ciencias\\_sociales\\_es.html](http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_ciencias_sociales_es.html)  
 > (7 mayo 2009).

GARCÍA AÑÓN, J. et al. (2008). Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales. *@tic. revista d'innovació educativa* (nº1) [en línea]  
 <<http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/49/44>> (15 febrero 2009).

GARCÍA SAN JOSÉ, D. (coord.). (2007). *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación*. Murcia: Laborum.

GIBBS, G. (2003). Uso estratégico de la educación en el aprendizaje. En Brown, S. y - Glasner, A. (edit.). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

IBARRA SÁIZ, M.S. (2007). *Proyecto Sisteval: Recursos para el establecimiento de un sistema de evaluación del aprendizaje universitario basado en criterios, normas y procedimientos públicos y coherentes* [en línea]  
 <<http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/repositorio/20070611203520sisteval.pdf>> (15 abril 2009).

JARIA I MANZANO, J., ROMÁN MARTÍN, L. (2009). El proyecto de coordinación de la actividad docente de la Facultat de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili. *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas*. Málaga: Spicum (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga).

KLENOWSKI, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea. Martínez Martín, M. (ed.). (2008). *Aprenentatge-servei i responsabilitat social de les universitats*. Barcelona: Octaedro.



MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad* [en línea] <<http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910>> (5 abril 2009).

VILLA SÁNCHEZ, A. y POBLETE RUIZ, M. (coord.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias, *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 24 [en línea] <<http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index>> (14 marzo 2009).

YÁNIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.